

# El estudiante México-norteamericano: dilemas teóricos

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), col. XVII, } g{ . 1, pp. 37-60

Henry T. Trueba\*

## I. EQUIDAD Y PROGRESO EDUCATIVO

Los educadores e investigadores que trabajan en las ciencias sociales, por ejemplo en antropología, sociología, economía, lingüística y psicología, entre otras, han progresado muy poco en la explicación y la solución del problema del fracaso académico de estudiantes provenientes de minorías étnicas y lingüísticas en Estados Unidos de Norteamérica (EUA). En el caso de los hispanoparlantes, el rápido crecimiento de la población y su concentración en ciertos distritos escolares, ha hecho casi imposible planear a largo plazo. Algunos distritos han perdido su preocupación original por los recién llegados y han adoptado una política de *laissez-faire* y escepticismo. El resultado es una negligencia inexcusable y el apiñamiento de niños en las escuelas por varios años, sin que se haga esfuerzo alguno para encontrar a alguien que hable su lengua. Estas experiencias “educativas” obviamente provocan en estos estudiantes frustración y resentimiento profundos, así como sentimientos de fracaso. Algunos de estos niños continúan siendo monolingües en su propia lengua sin avanzar académicamente; muchos de ellos han sido clasificados como “retrasados mentales” y almacenados permanentemente en instituciones del Estado.

Lo aceptemos o no, en dos o tres décadas más el futuro tecnológico y cultural de este país estará en las manos de jóvenes adultos provenientes de grupos etnolingüísticos minoritarios. Las tradiciones de

\* Graduate School of Education, Universidad de Santa Barbara.

EUA, su productividad económica, su poder militar e industrial, y aun su propia seguridad nacional, dependerán de la atención dada a los grupos minoritarios y de las habilidades de estos grupos para adquirir conocimientos técnicos en la escuela. Si estos grupos aprenden a operar efectivamente en una gran variedad de situaciones a través de libros en inglés, entonces hay esperanza que este país pueda seguir progresando. Por el contrario, si los distritos escolares encuentran que es difícil tratar los problemas de alienación estudiantil, se creará un vacío y una pérdida irreparables.

Aparentemente la mayoría de los niños minoritarios son inmigrantes y se ven felices y bien adaptados dentro del ámbito hogareño. Sin ninguna dificultad aprenden todo lo que necesitan para funcionar efectivamente en su medio social y cultural. Sin embargo, cuando se mueven del hogar a la escuela los problemas empiezan a aparecer: las experiencias escolares llegan sobrecargadas de angustia y tensión, son indeseables y no ofrecen una satisfacción mental o afectiva adecuada. Para muchos de estos niños la escuela se convierte en una forma de escape de su cultura y lengua, y en un mecanismo para asimilarse (o al menos volverse invisibles) en el nuevo mundo anglosajón.

Frecuentemente, sin embargo, el color de su piel, su fonética, sus características físicas y sus patrones de conducta los denunciarán como elementos de otros grupos étnicos. De una u otra forma estos niños, una vez que han llegado a EUA, deben comenzar la penosa jornada social, cultural y lingüística del hogar a la escuela. Una jornada sin retorno, que es traumática y tiene profundas consecuencias personales y sociales. Una de estas consecuencias es que el niño debe buscar la manera de integrar sus modos de aprendizaje: los adquiridos en casa con aquellos que adquiere en la escuela. Cómo se puede lograr esto, bajo qué condiciones puede obtenerse con eficiencia y sin sufrimiento, es un tema de enorme importancia para el éxito académico y la adaptación de niños minoritarios a EUA.

Durante el proceso de adaptación, los estudiantes pertenecientes a minorías etnolingüísticas necesitan que su aprendizaje continúe en el nivel académico que tenían antes de emigrar a EUA. Si las deficiencias en el uso del idioma inglés los fuerza a detener el aprendizaje en ese nivel, si son tratados como incompetentes o flojos, la percepción de sus propias habilidades académicas y su valor personal sufrirán un daño irreparable. Ellos nunca tendrán confianza en sí mismos, ni se sentirán competentes para hacer el trabajo escolar, ni lo suficientemente inteligentes para competir con sus compañeros anglosajones.

## II. DIFERENCIAS EN DESEMPEÑO ACADÉMICO: ¿DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL HOGAR?

Frecuentemente todos nos hacemos preguntas acerca de la naturaleza de las diferencias en el desempeño académico de estudiantes provenientes de minorías etnolingüísticas y acerca de la relación entre alfabetismo, lectura, escritura y éxito académico. Hemos descubierto que existen unidades básicas de análisis tales como la familia, la comunidad social o religiosa, y los grupos de compañeros, en los cuales el niño aprende a comportarse apropiadamente, a hacer preguntas, a investigar, a descubrir, a negociar el significado de mensajes, a interaccionar y a actuar. Normalmente el niño no tiene ningún problema en adquirir el conocimiento requerido para operar competentemente en estos grupos sociales “naturales” de desarrollo durante los años preescolares, si es que existe cierto grado de estabilidad en su medio ambiente.

Sin ser consultados, sin comprender las razones, el significado y las consecuencias profundas del trauma, muchos niños son desarraigados y transplantados a un nuevo ámbito en el que destacan como “extraños” e incompetentes. Las ciencias sociales describen brevemente estas crisis familiares y sociales como un rápido cambio sociocultural que produce grupos sin derechos civiles. Durante este cambio hay una reorganización total de las categorías cognoscitivas, valores culturales y autopercepciones del individuo desarrolladas en el hogar.

Los individuos que han sufrido este cambio traumático se denominan eufemísticamente “minorías lingüísticas”. Este nombre no hace justicia a la realidad. No sólo existen diferencias en el lenguaje que se usa en el hogar o en la comunidad; se trata de un cambio radical y profundo de la unidad social completa en la cual vive un niño: la familia, el grupo de amigos, la iglesia, el mercado, el parque recreativo, el paisaje, la comida y la conducta de las personas que rodean al niño. Estos cambios afectan todos los aspectos de nuestra vida personal, incluyendo el autoconcepto de habilidad mental y de valor de sí mismo. Cuando intentamos adquirir el idioma inglés como segunda lengua, nos damos cuenta de que no estamos tratando con simples cambios fonéticos y experimentando con sonidos nuevos, con arreglos sintácticos desconocidos, o con el significado de palabras, oraciones y unidades lingüísticas nuevas. Nos estamos enfrentando a una manera totalmente diferente de mirar el mundo, de clasificar

fenómenos de comportamiento y de expresar sentimientos y experiencias desconocidas y que parecen absurdas. Nos enfrentamos y adquirimos una cultura completamente diferente.

Sin embargo, existen claras diferencias dentro de cada cultura, y entre una y otra cultura. Estas diferencias se expresan con respecto al énfasis colocado en la enseñanza de la lengua como objeto propio del conocimiento y en sus funciones prácticas, así como en los sistemas de recompensas asociados con el uso apropiado de la lengua.

Una razón más para reexaminar comparativamente los diversos procesos de socialización en distintas culturas, especialmente en el caso de inmigrantes que cambian de una cultura a otra, es el mejor nivel de desempeño académico de niños norteamericanos. En las escuelas de EUA el trabajo académico requiere habilidades y conocimientos peculiares a la cultura norteamericana que no son enseñados a los niños inmigrantes en el hogar. Como consecuencia, los niños que nacen y crecen en las clases media y alta de EUA están mejor preparados para enfrentarse a las labores escolares, en comparación con los niños procedentes de grupos de bajo ingreso que están cultural, social o económicamente aislados de la cultura occidental.

Este es el caso de los grupos étnicos marginados, cuyas habilidades para entender los libros de texto y los conceptos abstractos escolares tienen menor importancia en la socialización dentro del hogar. De esta forma, cuando los niños empiezan la escuela existen ya claras diferencias entre los hijos de padres norteamericanos y los hijos de padres inmigrantes, que van más allá de las diferencias lingüísticas.

### **III. PRINCIPIOS TEÓRICOS GENERALES: PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN**

En nuestra opinión, los modelos teóricos actuales no han enfatizado lo suficiente la íntima relación que existe entre el lenguaje, la cultura y la adquisición de conocimiento durante el proceso de socialización en el hogar y durante las primeras etapas de socialización académica. Además, la relación simbiótica entre las habilidades lingüísticas, culturales y cognoscitivas que los estudiantes necesitan para participar significativa y activamente en el proceso de instrucción, debe ser reconocida por el maestro. También el maestro debe identificar el grado de participación de los estudiantes durante la instrucción, y la relación entre participación y desempeño académico.

Mientras la mayoría de las ciencias sociales reconoce el significado

del proceso de socialización en la familia como unidad natural para el crecimiento lingüístico y cognoscitivo, la antropología enfatiza las características comunes de este proceso en todas las culturas:

1. Se desarrolla a través de muchos años y esfuerzos, en los que se inculca y arraiga una serie de valores humanos. Es un proceso que se lleva a cabo dentro del núcleo familiar o en grupos sociales que son una extensión de la familia, con la cooperación de adultos y compañeros, por medio de actividades predecibles y con significado cultural específico.
2. Enfatiza la adquisición del conocimiento, habilidades y estrategias necesarias para sobrevivir en el ámbito local o regional.
3. Funciona con base en premios y castigos asociados con la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias demostrados en el comportamiento cotidiano esperado para cada persona, según su edad y sexo.
4. La adquisición de conocimientos y habilidades con el fin de funcionar eficazmente dentro de la familia y de la sociedad, recibe mayor énfasis que la adquisición de conocimientos y habilidades cognoscitivas requeridas para manejar conceptos abstractos, entender, clasificar y usar información relativa a asuntos académicos, sin una relación directa con la sobrevivencia cotidiana, la distribución del trabajo y los recursos, o con la conducta personal de importancia para la familia.
5. En todas las culturas, el lenguaje es un instrumento esencial usado para enseñar a los niños una conducta adecuada.

El proceso de socialización en el hogar equipa a los niños con los conocimientos y habilidades lingüísticos, culturales y cognoscitivos necesarios para operar competentemente dentro de la familia y la comunidad. Durante este proceso, por ejemplo, se le corrige al niño la gramática y el discurso, dentro del contexto sociocultural de interacción comunicativa, cuando el niño usa la lengua en forma inadecuada. Precisamente porque el lenguaje no es un sistema simbólico que existe independientemente del ámbito de la comunicación, si un niño envía un mensaje social equivocado, se le corrige no la gramática, ni los patrones del discurso o el vocabulario inexacto, sino la forma y el contenido del mensaje inapropiado: se le dice que el uso de tal o cual palabra/frase implica arrogancia, insulto, o falta de respeto, se le sugiere la forma lingüística correcta que además exprese modestia, amabilidad y respeto. Además, las sanciones impuestas al

comportamiento lingüístico inapropiado son dosificadas de acuerdo con la seriedad de la falta, o sea, de la violación de las normas infringidas que han alterado el orden social. Las sanciones no van adheridas a la gravedad del error en el sentido gramatical o de vocabulario.

En otras palabras, el lenguaje que se enseña a los niños en el contexto natural de la comunicación real, tiene fines específicos y toma lugar en ámbitos social y culturalmente apropiados. Suponer que un niño pueda desarrollar sus habilidades cognoscitivas sin saber cómo usar la lengua y la cultura para comunicarse y aprender a organizar el contenido de la comunicación, es tan absurdo como pensar que un niño pueda adquirir conocimientos académicos en la escuela sin aprender de antemano, o concomitantemente, la lengua y la cultura de la escuela. Por lo tanto, entender bien el proceso de socialización en el hogar y su relación con la comunicación en general —en particular con el conocimiento y habilidades lingüísticas y culturales—, nos ayudarán a comprender mejor el desarrollo del niño en el hogar, que se continúa en la escuela a través de la socialización académica.

Es importante entender que esta socialización requiere también la articulación del lenguaje escrito y hablado con la lógica del conocimiento adquirido en la escuela, y que dicho conocimiento debe adquirirse dentro de los patrones socioculturales, de acuerdo con normas de conducta y valores escolares que sean comprensibles para el niño. La comprensión de las relaciones entre lenguaje y lógica, entre lenguaje y cultura, son indispensables para entender el problema de “bajo rendimiento académico” en el contexto de educación minoritaria. En el fondo de todo bajo rendimiento académico existe una falta de habilidad cognoscitiva para:

- a) Entender conceptos y conjuntos de conceptos.
- b) Establecer relaciones entre conceptos adquiridos y nueva información recibida durante la comunicación.
- c) Analizar, sintetizar, clasificar, almacenar y recordar información.
- d) Articular en forma oral o escrita la información recibida en el contexto de la comunicación.

Naturalmente, la comprensión de conceptos asume una noción general sobre la manera como un concepto dado encaja dentro de las experiencias personales y categorías mentales. Por ejemplo, en comparación con niños norteamericanos, los niños de Alaska tienen un concepto más preciso de las diferentes clases de nieve y sus propiedades formales; y los niños mayas saben más de insectos, víboras y plantas medicinales si se comparan con los niños norteamericanos

o los de Alaska, que viven en una ecología completamente distinta y no tienen necesidad de saber acerca de insectos, plantas o víboras para sobrevivir. Por la misma razón, la mayoría de los niños norteamericanos saben más de vehículos, juegos electrónicos y libros en comparación con niños que han crecido en áreas rurales aisladas, los cuales naturalmente jamás han sido expuestos a la vida metropolitana.

La formación de conceptos, por lo tanto, está íntimamente relacionada con las experiencias personales o imaginarias de los niños. Igualmente lo están las relaciones entre conceptos y taxonomías cognoscitivas: clases de objetos, conjuntos y subconjuntos, tipos y subtipos de objetos inanimados, plantas, animales y personas. De modo que mientras más intenso sea el entrenamiento escolar y más se exija precisión de conceptos, y mientras más rápidamente se mueva el niño de conceptos simples a operaciones cognoscitivas complejas —como el análisis, la síntesis, la clasificación y la memorización de conceptos—, más ayuda y entrenamiento va a necesitar el niño en el hogar durante su proceso de socialización.

En este contexto del desarrollo “natural” de habilidades lingüísticas, cognoscitivas y culturales requeridas para la comunicación efectiva y apropiada en el medio ambiente del hogar y de la escuela, se pueden entender mejor los requerimientos para el desarrollo de un alto nivel de alfabetismo.

## IV. EXPLICACIÓN DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

### A. Dilemas teóricos

Existe una gran variedad de pseudoteorías que intentan explicar por qué el rendimiento académico de estudiantes minoritarios es considerablemente más bajo que el logrado por otros estudiantes. Hay explicaciones injustificables basadas en un prejuicio étnico o racial, que tratan de echar la culpa a los estudiantes, a sus familias, a su cultura y a toda la sociedad por su bajo rendimiento académico. La genética y antropología física han señalado claramente que toda la humanidad proviene de una sola especie, el *homo sapiens*, y que todos tenemos el mismo origen biológico. En consecuencia, desde el punto de vista científico no se pueden aceptar diferencias evolutivas en los grupos raciales o étnicos. De hecho, las diferencias raciales son transitorias, insignificantes y superficiales cuando se consideran dentro del contexto de los millones de años que transcurrieron para llevarse a cabo cambios evolutivos estructurales que afectaron a toda la especie humana.

Los argumentos de Garret (1971), Ingle (1970) y particularmente Jensen (1969, 1973) (refutados por Ogbu, 1978: 54-65), tratan de defender la posición absurda de que los negros, hispanos y otros grupos étnicos y raciales tienen un rendimiento académico bajo debido a su herencia genética más limitada. Estas pseudoteorías no tienen base científica ni tienen sentido.

Es extremadamente difícil separar características raciales únicas que distinguan un tipo racial de otro. La razón es que han existido y todavía existen muchas uniones interraciales y movimientos migratorios que han dado como resultado múltiples combinaciones de rasgos raciales y características étnicas. Por ello, las correlaciones entre grupos raciales y logro académico no sólo son sospechosas y oscuras, sino que contradicen la evidencia de alto rendimiento académico en individuos de poblaciones minoritarias consideradas de bajo rendimiento, incluyendo hispanos y negros. Recurrir a la pseudogenética para explicar diferencias en logro académico, es simplemente una estrategia mañosa, inadecuada y sin base empírica, construida para hacer trivial el impacto de los factores políticos y socioeconómicos, dentro y fuera del país, en el rendimiento escolar de las minorías. Naturalmente, los grupos minoritarios van adquiriendo una conciencia colectiva y un poder político más poderosos, que se han convertido en una amenaza para muchos anglosajones.

Las escuelas y universidades reflejan en su organización y gobierno prejuicios sociales, desigualdades y falta de equidad, que promueven el sistema de injusticias sociales fuera de los planteles educativos. El nivel económico y la clase social no sólo determinan la calidad de la instrucción escolar sino que tienden a perpetuar la estructura social y las diferencias económicas. Hay algunos pseudogeneticistas que toman posiciones tan irracionales que no se les puede considerar seriamente. El racismo obvio de esas posiciones se manifiesta grotescamente en argumentos que defienden la existencia de una constitución genética inferior y de un origen biológico distinto para grupos étnicos y minoritarios. La investigación científica niega categóricamente la existencia de evidencia fósil, arqueológica, histórica o etnográfica de ningún grupo étnico con una constitución genética inferior, o de origen biológico distinto.

Estas teorías parecen proponerse como fin no tanto arrojar luz sobre los fenómenos de bajo rendimiento académico en estudiantes minoritarios, sino encontrar al culpable de todos los problemas sufridos por estos estudiantes. Se culpa a la familia, a la cultura, a la escuela y aun al estudiante mismo. Véanse, por ejemplo, a autores como Kosol (1966), Kohol (1969) y Stein (1971), citados por Ogbu

(1978: 48). Muchos de los programas de compensación (*compensatory education*) están diseñados para remediar la situación familiar o personal del estudiante. Sin embargo, el fracaso escolar de los mexicano-norteamericanos y puertorriqueños es muy alto; no solamente están sobrerrepresentados en las clases de educación especial para incapacitados (en un factor de 300% si se comparan con los estudiantes blancos, anglosajones), sino que del 40 al 50% de ellos abandonan la escuela antes de terminar la secundaria (Cummins, 1986: 18).

Los defensores de estas teorías echan la culpa a los maestros y los califican de ineptos e incompetentes; o a la familia, al individuo, a la escuela o a la comunidad misma; en última instancia, se vuelven hacia los factores macrosociológicos y atribuyen el mal funcionamiento a una combinación de innumerables factores, incluyendo características de los grupos étnicos en diversas sociedades.

En resumen, estas pseudoteorías excluyen la posibilidad de que, sin culpa de nadie, el aprendizaje no ocurra, o no ocurra al paso esperado en circunstancias normales. ¿Cómo puede uno pensar, sin embargo, que un niño llegado recientemente de Cambodia, Laos o Vietnam, o de las selvas de América Central, o de cualquier otra región rural en que ha estado aislado del mundo tecnológico moderno, pueda funcionar con la misma eficiencia que un niño anglosajón que conoce el mundo moderno y entiende el lenguaje escolar en el contexto social, cognoscitivo, cultural, lingüístico y de contenido informativo específico? En resumen, las pseudoteorías que tratan de explicar el bajo rendimiento escolar de estudiantes minoritarios independientemente del contexto inmediato del aprendizaje y las experiencias del niño, no consideran la posibilidad de que el recién llegado ha sufrido un cambio radical y aún no ha tenido tiempo para reorganizar el rompecabezas de sus experiencias nuevas con el marco cognoscitivo y emocional adquirido anteriormente. Después de unos meses comenzará a adquirir la competencia comunicativa en la segunda lengua que se necesita para continuar su desarrollo intelectual y emocional, y para adaptarse a un ambiente nuevo. Al periodo traumático inicial seguirán la adquisición de normas de conducta y etiquetas sociales, de valores culturales nuevos, de aspiraciones y metas que van de acuerdo con el nuevo ambiente social. En fin, el niño podrá hacer intercambios sociales, negociar el sentido de la interacción y adquirir nuevos conocimientos sin desencadenar conflictos continuamente. Entonces, el niño estará listo para demostrar un rendimiento académico normal

La adquisición de conocimiento requiere condiciones necesarias y suficientes; pero éstas no siempre pueden estar bajo control, es decir, el educador no siempre controla la velocidad del proceso de adquisición de conocimiento y sólo puede asegurarse de que todas las condiciones susceptibles de control sean satisfechas. En el caso del niño proveniente de una región rural de otro país, una condición necesaria pero no suficiente es que tenga una buena escuela y un buen maestro. El niño necesita, además, asistir a clases y participar activamente en el proceso de aprendizaje; y aun esto es necesario, pero no suficiente. La instrucción impartida debe ser comprensible para el niño, quien además necesita estar motivado socioculturalmente para aprender el contenido de la instrucción. Es decir, el niño tiene que ver la relación entre su vida diaria en casa y el trabajo en la escuela. Aun así, es posible que el niño no aprenda. Un niño puede estar temporal o permanentemente incapacitado; cuando los niños han sufrido tensión y ansiedad intensas durante largos periodos es frecuente que tengan incapacidades temporales.

En seguida consideraremos dos posiciones teóricas complementarias; la primera, llamada ecología cultural, se enfoca a factores sociales, económicos y políticos para explicar el bajo rendimiento de ciertos grupos minoritarios; la otra posición busca la explicación de problemas académicos en el contexto inmediato de la interacción cotidiana.

## **B. La teoría de John Ogbu: aciertos y limitaciones**

John Ogbu (1974, 1978, 1982) y otros (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986), con base en el trabajo de DeVos (1967), utilizan un amplia perspectiva antropológica y sugieren que la explotación política y económica de las minorías produce en éstas una respuesta psicológica que las incapacita para enfrentarse a los retos de la vida académica. Esta posición teórica se denomina "perspectiva cultural ecológica".

Los autores que apoyan esta posición (la perspectiva cultural ecológica) distinguen tres tipos de minorías: autónomas, inmigrantes y tipo-casta (Ogbu, 1978; Ogbu y Matute-Bianchi, 1986). Para fundamentar esta triple clasificación, establecen la variabilidad del rendimiento escolar a través de los grupos minoritarios. Rechazan las explicaciones que se basan en diferencias biológicas, en deficiencias culturales, o en la incongruencia entre la cultura del estudiante y la de los maestros en la escuela.

Definen a los grupos autónomos como aquellos que "pueden ser víctimas de prejuicio, pero no son objeto de una subordinación en un

sistema de estratificación rígida” (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986), como es el caso de los amish, mormones y judíos en EUA. A continuación definen a los inmigrantes como un grupo que ha llegado a EUA “más o menos voluntariamente”, por razones económicas, sociales o políticas, como es el caso de los cubanos, chinos, japoneses y filipinos (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986: 87).

Por último, definen a los tipo-casta como un grupo que “ha sido incorporado a la sociedad más o menos involuntariamente por medio de la esclavitud, conquista o colonización y luego relegado a los niveles más bajos de la sociedad” (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986: 86), como es el caso de los México-norteamericanos, negros e indios norteamericanos.

De acuerdo con estos autores, a las minorías tipo-casta las afecta de una forma especial la ideología denigrante y el trato abusivo que les dan, primordialmente porque sus miembros desarrollan “su propia racionalización o explicación de la existencia de un orden social y el lugar de dichos miembros en este orden...” (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986: 93). Los grupos tipo-casta desarrollan una identidad cultural colectiva de oposición a la sociedad dominante, a la que los autores llaman “inversión cultural”; y ésta consiste en el desarrollo de mecanismos de conducta y de sistemas simbólicos y cognoscitivos que prohíben a los miembros del grupo minoritario exhibir ciertos patrones de conducta y, por tanto, crea una serie de dilemas y ambigüedades:

Minorías tipo-casta tienden a experimentar una disonancia afectiva en el aprendizaje escolar... Así pues, parece que hay una oposición consciente e inconsciente, o una ambivalencia con respecto al aprendizaje escolar como “algo que hacen los blancos”. El dilema para los estudiantes minoritarios tipo-casta es que cada individuo deberá escoger entre un comportamiento que promueve éxito académico (“una actuación de blanco”) y un comportamiento considerado apropiado para un buen miembro de su grupo (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986: 98).

Uno de los problemas en esta perspectiva —que sin duda tiene puntos valiosos y que ha cundido por los círculos de investigadores de las ciencias sociales— es que se ignoran las importantes diferencias históricas y contemporáneas en las experiencias sociales, culturales y económicas que existen entre los grupos de México-norteamericanos, negros e indios norteamericanos. Esta perspectiva parece ignorar también las diversas reacciones, dentro de cada grupo y comparativamente entre los grupos, frente a las experiencias

ocurridas antes de, durante y después de su llegada a este país. En último término, esta posición parece desatar nuevas corrientes de prejuicio y estereotipos contra los grupos minoritarios.

Desde el punto de vista teórico, hay que aclarar conceptos y procesos: ¿qué constituye el *status* de tipo-casta?, ¿un atributo o propiedad de la personalidad de cada individuo, o de la personalidad del grupo, o una característica psicológica colectiva que determina la conducta de un grupo?, ¿en qué momento un individuo o colectividad deja de comportarse como tipo-casta? Si las características del *status* tipo-casta tienen su raíz en el pasado histórico y en las experiencias de explotación económica, social y política que están fuera del control del individuo y de la colectividad, ¿es dicho *status* permanente e irreversible?, ¿hasta qué grado se pueden comparar los negros con los México-norteamericanos y con los indios norteamericanos?, ¿es el impacto de la esclavitud comparable con el de la conquista y colonización? Fuera de la comparabilidad histórica de estas instituciones sociales que restringieron sistemáticamente la libertad de los sujetos aludidos, o mejor, la libertad de sus antepasados, ¿se pueden comparar los procesos de sumisión y explotación?, ¿no estamos ignorando diferencias de conducta entre los europeos a cargo de la esclavitud y aquellos que realizaron la conquista y fomentaron el mestizaje? Más importante aún, ¿no estamos ignorando los diferentes contextos —social, económico y cultural— de estos grupos en el periodo contemporáneo y la diferenciación subsecuente, como resultado de mecanismos de adaptación totalmente distintos?

Sabemos que los chicanos han mantenido contactos culturales íntimos con México, que han mantenido viva su lengua, su organización familiar y su sistema económico basado en una existencia binacional de intercambios entre México y EUA. La realidad de una estructura social y económica binacional en el sureste de EUA es innegable. También lo es la angustia y opresión sufrida por los hispanoparlantes que entran ilegalmente a EUA. El impacto de la "Migra" en la salud mental de padres y niños es otra realidad innegable que no afecta a los negros ni a los indios norteamericanos.

De acuerdo con estos autores, las minorías autónomas tienden a ser poco numerosas pero no totalmente subordinadas económica o políticamente al grupo dominante; frecuentemente poseen una identidad racial, étnica, religiosa, lingüística o cultural claramente diferenciada. Algunas veces las minorías autónomas ocupan posiciones geográficas bien determinadas sobre las cuales ejercen control político al mismo tiempo que participan en la política supralocal. Es

posible que sean objeto de prejuicio y discriminación, pero su relación con el grupo dominante no es caracterizada por una estratificación rígida. La ideología de inferioridad innata está totalmente ausente en sus relaciones con el grupo dominante (Ogbu, 1978: 22-23; Ogbu y Matute-Bianchi, 1986: 86-105). Los autores continuamente matizan su posición con frases como “más o menos”, “frecuentemente”, “probablemente”, “algún”, etc., lo cual refleja la naturaleza especulativa de sus afirmaciones descriptivas. Ogbu cree que las minorías autónomas no ven a la mayoría dominante como grupo de referencia, incluso, de alguna manera, compiten con ella. Anteriormente Ogbu había escrito: “...en los Estados Unidos, los judíos y los mormones son los que probablemente representan mejor este tipo de grupo minoritario hoy en día” (1978: 23). Recientemente, sin embargo, Ogbu y Matute-Bianchi establecen que las minorías lingüísticas no existen en los Estados Unidos; pero sí existen minorías autónomas no lingüísticas. Cabe preguntar, ¿se comparan las minorías no lingüísticas con aquellas que han perdido su lengua?

Se supone que las minorías inmigrantes se encuentran en un punto intermedio entre las autónomas y las tipo-casta, y que están formadas por personas que se han movilizado a una sociedad huésped *más o menos* voluntariamente. Como extraños, estas minorías pueden, si es que viven en grupos, operar efectivamente fuera de las definiciones establecidas para las relaciones sociales. Estos grupos también tienden a manifestar actitudes prácticas hacia la sociedad huésped y sus instituciones, actitudes que los capacitan para aceptar y aun anticipar el prejuicio y la discriminación como precio de sus últimos objetivos (Ogbu, 1978: 23-24).

Las descripciones de minorías tipo-casta son repetitivas y, no obstante, oscuras en sus proposiciones formales. Ogbu cree firmemente que las diferencias culturales y lingüísticas no explican el bajo rendimiento de los indios norteamericanos, de los México-norteamericanos, de los puertorriqueños y de los negros. Estos grupos minoritarios comparten la experiencia de haber sido traídos a EUA contra su voluntad para después ser relegados a un nivel subordinado (Ogbu, 1978: 225).

De acuerdo con los escritos de Ogbu, el comportamiento y actitudes de personas tipo-casta procede de una concepción de la vida en la cual:

- a) las personas pertenecientes al grupo dominante están dotadas de cualidades físicas y espirituales que les permiten adquirir conoci-

- miento con poco esfuerzo y que las minorías no pueden competir con ellas exitosamente;
- b) las personas pertenecientes a grupos minoritarios nunca lograrán éxito socioeconómico aunque logren éxito académico, debido a los controles sociales, políticos y económicos ejercidos por los grupos dominantes; y
  - c) los estudiantes minoritarios no pueden desarrollar realístamente la motivación y autoconfianza necesaria para invertir el tiempo y la energía necesarios para un buen rendimiento escolar.

El grupo dominante anglosajón usualmente mira a los estudiantes tipo-casta como inherentemente inferiores en todos aspectos. Algunos grupos tipo-casta son *más o menos* grupos parias. En general, a estas minorías no se les permite competir por los trabajos más deseables con base en su entrenamiento y habilidades individuales; se les obliga a representar los papeles menos deseables, tratando con ello de demostrar que están naturalmente adaptados para su baja posición dentro de la sociedad. Así, la subordinación política es reforzada por medio de la subordinación económica (Ogbu, 1978: 23; Ogbu y Matute-Bianchi, 1986).

El punto clave en la posición de Ogbu y sus colegas es determinar que en verdad existe una mentalidad de casta en las minorías clasificadas como tipo-casta, ya que una vez establecidas firmemente las características de una personalidad tipo-casta —incluyendo rasgos culturalmente apropiados que apoyan una ideología de inferioridad racial—, estos autores sólo tienen que indicar los resultados educativos para confirmar su hipótesis. Según estos autores la posición inferior de las minorías tipo-casta es mantenida precisamente por sus miembros; éste es el caso de los negros de EUA, de ciertos grupos en la India, y de los burakumin del Japón (Ogbu, 1978: 23).

Ogbu, estableciendo un paralelismo entre las experiencias de los esclavos negros y las condiciones de los México-norteamericanos, comprime toda la historia de éstos en un solo párrafo:

Los México-norteamericanos fueron también, como se discutió anteriormente acerca de los indios norteamericanos, conquistados y despojados del poder en los estados del Suroeste. Los conquistadores anglos encontraron una sociedad altamente estratificada en la cual las relaciones entre la clase alta de colonos españoles o mexicanos, y las masas de mexicanos e indios pobres eran tipo de casta. Los anglos adoptaron las actitudes discriminatorias de las clases altas con respecto a la gente del pueblo. Posteriormente inmigrantes de México se establecieron dentro

del clima social y técnico-económico, mantenido entre los México-norteamericanos locales y anglos en el tiempo de la conquista. La segunda guerra mundial trajo algunos cambios en estas relaciones tipo-casta, pero no rompió la tradición (Ogbu, 1978: 225).

Esta aproximación teórica posee algunos rasgos muy atractivos e intenta explicar en términos sociológicos amplios el cuadro global de las minorías étnicas y lingüísticas en este y otros países. La dicotomía que existe entre los grupos del tipo-casta y los no-casta con las características de comportamiento postuladas, presenta serios problemas de verificación empírica o histórica. Y aunque estos problemas no existieran y pasáramos por alto la falta de datos empíricos que demuestren la comparabilidad de experiencias al interior de cada grupo —digamos del de los México-norteamericanos—, todavía tenemos que explicar: a) ¿por qué estos factores afectan más a unos individuos que a otros? y b) ¿cómo pueden estos individuos o sus familias contrarrestar el impacto de sus experiencias, de modo que puedan adquirir las habilidades necesarias para lograr alto rendimiento escolar?

Históricamente sería imposible demostrar que la mayoría de los México-norteamericanos que viven en EUA, legal o ilegalmente, todavía sufren las consecuencias de la conquista y de la privación de libertad (si es que así fue, recordemos que en el mestizaje muchos de los antepasados eran europeos) que sus ancestros experimentaron. Desde 1924, de década en década se han visto cambios drásticos y una creciente diversidad en la población que emigra a EUA proveniente de México; pero para continuar con esta discusión asumamos que, de alguna forma, la mayoría de los México-norteamericanos tienen historias y experiencias similares: ¿cómo se explica el diferente rendimiento escolar dentro del mismo núcleo familiar, o de la misma comunidad en el mismo grupo étnico?, ¿cómo se explica que ciertas familias que dejaron la comunidad hayan ascendido en el escalafón social a consecuencia de la formación de exitosas empresas de negocios? Éxito o fracaso académico no es, después de todo, ni la única ni la más importante medida de éxito o fracaso social en la sociedad norteamericana. Las decisiones conscientes y bien planeadas acerca del trabajo en la escuela, pueden ser en verdad decisiones acertadas en un contexto a largo plazo, tanto para estudiantes minoritarios como para estudiantes anglos. El trabajo escolar en algunos casos simplemente no paga el esfuerzo realizado.

Tal vez una de las premisas más difíciles de aceptar en el marco teórico propuesto por Ogbu y sus asociados, es la suposición de que **to-**

**dos** los miembros de ciertos grupos étnicos están en la misma categoría de tipo-casta, y que todos ellos comparten **todas** las características de comportamiento dictaminadas *a priori*. Es igualmente difícil de aceptar la suposición de que estas características de comportamiento están enraizadas en la historia del grupo étnico, específicamente en la pérdida de libertad personal sufrida por los antepasados a su llegada a EUA, y la suposición de que todos o casi todos han sido “explotados”. Existen muchos elementos de especulación y muchas suposiciones gratuitas en las teorías de estos investigadores que son difíciles de desenredar. Ni Ogbu ni sus asociados han sido capaces de documentar sus hipótesis cuando se han enfrentado con historiadores que son realmente concededores de los detalles de la historia de los mexicanos y chicanos en EUA.

Suponer que todos o casi todos ellos —quienes han experimentado condiciones económicas severas en México antes de venir a EUA— se sienten ahora explotados en su nuevo trabajo, o suponer que porque ellos se sienten explotados sus hijos o nietos van a exhibir las características de comportamiento de los grupos del tipo-casta, es simplemente una ficción. Los mexicanos reciben con gratitud la oportunidad de trabajar en este país y se sienten privilegiados al hacerlo, porque en muchas ocasiones el trabajo que hacen es digno y bien pagado. Pero si ellos se sintieran descontentos acerca de sus condiciones de trabajo, son libres de regresar a México en cualquier momento, y de hecho así lo hacen en muchos casos. Sus hijos frecuentemente avanzan y alcanzan niveles más altos en la escala social y económica. Suponer que todos los méxico-norteamericanos son del tipo-casta viola nuestro conocimiento básico de la historia de los mexicanos y méxico-norteamericanos en EUA, especialmente cuando examinamos la heterogeneidad de movimientos migratorios durante los años posteriores a la Revolución Mexicana de 1910. Los historiadores han argumentado consistentemente contra dicotomías simples, y estas dicotomías son cada vez menos útiles en una perspectiva histórica amplia y correcta.

Argüir que, en último análisis, los méxico-norteamericanos no tienen la motivación para dedicarse al trabajo escolar debido a las características de personalidad tipo-casta, y que estas características resultaron del trato dado a sus antepasados, al privarlos de sus derechos civiles y convertirlos en grupos marginados, equivale a culpar a los estudiantes por su bajo rendimiento sin suficiente evidencia empírica, y regresar a explicaciones fáciles de problemas muy complejos. No hay suficiente evidencia para hacer generalizaciones tan vastas, inclusive existe evidencia de lo contrario; es decir, que al-

gunos estudiantes, a pesar de estar altamente motivados, tienen poco éxito y no están preparados para los estudios al nivel esperado.

El argumento más potente en contra de esta perspectiva defendida por Ogbu y sus colegas es la evidencia acumulada por esos grupos tipo-casta, que prueba una movilidad académica innegable como resultado de una instrucción escolar bien planeada y culturalmente congruente. Hay que notar que, a la vez que ciertos fenómenos sociológicos tienen permanencia visible —como la pobreza e ignorancia de las clases no privilegiadas—, existe también una movilidad innegable de individuos y familias particulares que se pierden en el flujo incontenible de nuevos individuos que sufren los mismos males sociales.

Las preguntas fundamentales que debemos hacernos al analizar la posición de Ogbu y sus colegas están en pie todavía: ¿cuál es la ventaja de adoptar este cuadro teórico y esta concepción?; ¿qué aspectos del aprovechamiento académico de las minorías comprendemos mejor gracias a estos conceptos?; ¿tenemos evidencia empírica suficiente para establecer una posición firme?; ¿cuál es la utilidad de esta posición para los maestros a cargo de estos niños tipo-casta?

Un comentario breve sobre las conclusiones de Ogbu y Matute-Bianchi podría ayudar al lector (1986: 130-134). Estos autores dicen textualmente: “Tenemos que comprender los fenómenos culturales sin estereotipar a los individuos dentro de los grupos”. El lector puede preguntar: ¿por qué entonces estereotipar a los grupos? “No todos los México-norteamericanos presentan una mentalidad de tipo-casta en su respuesta a las demandas de la escuela”. El lector puede preguntar: ¿a qué porcentaje se aplica el modelo, a un 75%, a un 50%, a menos? “Nosotros sugerimos que no se identifiquen a estudiantes particulares como ‘inmigrante’ o ‘tipo-casta’ en su orientación escolar, para impedir una restricción de las expectativas de aprovechamiento académico en conformidad con un modelo analítico general”. El lector podría preguntar: ¿por qué usar un modelo que presenta estos riesgos? “Todo cambio comienza con un modo distinto de conceptualizar el problema”. El lector: ¿cómo puede el uso de estereotipos negativos ayudar a una población a crear cambios positivos que requieren confianza en sí mismo? Finalmente, los autores dicen: “Los factores socioculturales no son inmutables ni resisten cambio”. El lector: ¿por qué entonces usar un término que indica permanencia, como es el de casta, y una permanencia fuera del control de los individuos y la colectividad?

Ogbu y Matute-Bianchi indican en su conclusión que el factor principal del bajo rendimiento académico de niños minoritarios es

“su falta de seriedad académica y voluntad para perseverar, juntamente con una resistencia a la adopción de las normas de conducta escolar y las prácticas de rendimiento académico” (1986: 133). Esto muestra al lector un caso más en el que se acusa a la víctima por sus problemas y por las injurias y abusos de que ha sido objeto.

A pesar de las limitaciones, los esfuerzos de Ogbu y sus colegas han arrojado alguna luz sobre el impacto de las restricciones sociales y económicas impuestas sobre grupos minoritarios etnolingüísticos. Sin embargo, la ambigüedad del modelo, la ausencia de evidencia histórica y la sobregeneralización del modelo aplicado a todos los miembros de ciertos grupos minoritarios, hace que la credibilidad de estos autores se encuentre en peligro.

### **C. Las teorías de Vygotsky y sus seguidores**

En contraste con la posición anterior, hay un grupo creciente de investigadores que proponen teorías llamadas “de contexto específico”. Estas teorías intentan explicar diferencias en el desarrollo cognoscitivo de los niños y en su rendimiento escolar correspondiente. Originalmente Lev Semyonovich Vygotsky (1978) y más tarde sus seguidores (Scribner y Cole, 1981; Cole y Griffin, 1983; Trueba, Moll, Díaz y Díaz, 1984; Díaz, Moll y Mehan, 1986, y otros), propusieron teorías de desarrollo cognoscitivo que toman en consideración las unidades sociales de interacción entre el conocimiento para actuar y el conocimiento para aprender. Estos autores anticipan la necesidad de aculturación y ajuste en las escuelas y asignan un alto valor al concepto de “mediación”. Esta idea representa una contribución importante a nuestro entendimiento del rendimiento escolar de niños culturalmente diferentes. Con una terminología diferente y con un marco teórico único, los seguidores de la teoría de Vygotsky insisten en la necesidad de interacciones cultural y socialmente apropiadas entre niños y adultos, o entre niños y compañeros mejor informados, como condición para que los niños se desarrollen cognoscitivamente.

Una pregunta fundamental que estos autores se hacen es la siguiente: si todos los niños, observados en el ambiente del hogar familiar, presentan aproximadamente la misma capacidad lingüística, cultural y cognoscitiva requerida para alfabetizarse y rendir académicamente, ¿por qué existen diferencias tan enormes en habilidad y desarrollo académico una vez que entran en la escuela? Para poder investigar este porqué, los autores dan gran

importancia al proceso de comunicación para resolver problemas conceptuales durante el proceso de interacción en contextos de instrucción. En esta posición, las nociones de “zona de desarrollo próximo” y de “intermediario” tienen significados importantes, como se verá más adelante. En contraste con la anterior, esta posición cambia de lugar la responsabilidad del éxito académico; no la pone en el individuo sino en la escuela, reconociendo, sin embargo, los factores sociopolíticos y económicos que han puesto en desventaja al estudiante minoritario. El objetivo de esta posición es estudiar las condiciones para lograr una participación activa y completa del estudiante en el proceso de aprendizaje, al nivel apropiado para el estudiante (al nivel de su zona de desarrollo próximo). Los autores previamente citados examinan la organización estructural de la escuela, de la clase, de la familia y de la comunidad, con el fin de intensificar el compromiso de los estudiantes por aprender, sean cuales fueren los problemas y experiencias pasadas y el *status* del estudiante; esta posición reconoce la recompensa inherente a la adquisición de nuevos conocimientos.

Para los autores de esta corriente la clave es el maestro, en su papel de intermediario entre la escuela y la familia; entre el niño y el texto; entre la estructura y las normas escolares, y entre los patrones y necesidades cognoscitivas de cada niño. Naturalmente, una de las ventajas y aspectos más atractivos de esta posición es que trae esperanza y ha demostrado su efectividad, reflejada en proyectos como el de *Kamehaha Early Education Project* en Hawai, en el sur de San Diego, en Los Angeles, y en otros sitios mencionados por estos investigadores.

Vygotsky discutió la relación entre actividad social y aprendizaje individual en su “ley de desarrollo cultural”. Para él, cualquier clase de trabajo mental que requiera el uso de funciones psicológicas elevadas, tales como lectura y escritura, aparece en dos niveles, uno social y el otro psicológico: “Primero aparece entre personas como categoría interpsicológica y después dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica” (1978: 57). Inicialmente, los niños terminan una tarea con la ayuda de otra persona y gradualmente aprenden a realizarla competentemente por sí mismos. Ganar el control de una tarea desde el nivel de interacción social hasta el de acción individual e independiente es lo que constituye el aprendizaje.

Algunos investigadores han criticado la posición de contexto específico basada en Vygotsky como “miope” y enfocada a aspectos triviales de unos cuantos individuos. Para hacer justicia a esta po-

sición hay que comprender la relación entre la adquisición del conocimiento sociocultural durante el proceso de la socialización temprana, y la adquisición de conocimientos académicos. Precisamente como no podemos aprender nada si no está formulado en un contexto cultural inteligible, tendemos a ignorar la importancia de los conocimientos socioculturales que envuelven al conocimiento académico y que son condiciones necesarias para poder usar o generar textos en cualquier otra situación. La cultura, o mejor dicho los sistemas simbólicos culturales, tienen funciones indispensables (Shweder y Levine, 1984; D'Andrade, 1984: 99-100; Cummins, 1986: 23-35). Estas pueden ser representativas (de códigos cognoscitivos), constructivas (de dominios semánticos y taxonomías cognoscitivas), directivas (de normas de conducta) y evocativas (de valores y perspectivas generales). Sin adquirir una segunda cultura y una segunda lengua no es posible descifrar el sentido de experiencias, ni menos textos relacionados con esa cultura.

Parece que, aun conociendo una segunda cultura y lengua, los estudiantes encuentran razones fuertes para negarse a aprender. Recientemente Ray McDermott, Fred Erickson y sus asociados han propuesto teorías de resistencia política y comunicación equivocada intencional (McDermott, 1974; McDermott y Gospodinoff, 1981; Hood, McDermott y Cole, 1980; Erickson, 1984). Los procesos micropolíticos en la interacción en el salón de clase han sido también considerados en estudios recientes (Suárez-Orozco, 1985, y otros). El hecho de que los estudiantes rehúsen aprender tareas simples en el contexto escolar, sugiere que éstos ven la adquisición de conocimiento como una señal de rendición a la socialización de la escuela y la negación de sus derechos a su identidad étnica, su cultura y su lengua. Precisamente dentro de la teoría de Vygotsky, en la cual el desarrollo intelectual está condicionado al ajuste social y cultural del individuo, el fracaso académico que afecta a las minorías no es un fracaso individual relacionado con cualidades o características genéticas, sino que es un fenómeno social. El sistema sociocultural aísla en forma eficaz a ciertos grupos y así les impide interiorizar una serie de valores culturales y sociales que son prerrequisitos para alcanzar altos niveles de alfabetismo y aprovechamiento académico. A consecuencia de este aislamiento, por una parte, los miembros de grupos minoritarios no adquieren las habilidades sociales para establecer relaciones de aprendizaje con compañeros y maestros y, por la otra, no adquieren las habilidades cognoscitivas para inferir el significado del texto, especialmente en materias académicas. Este fenómeno de aislamiento que excluye a ciertos individuos de una participación vi-

gorosa en actividades del aprendizaje, también tiende a crear en ellos una imagen de baja estima personal y, consecuentemente, una angustia asociada con todo esfuerzo académico, sobre todo en el contexto del salón de clase.

De lo discutido antes uno puede especular que hay necesidad de investigar en una forma más profunda el proceso de la enseñanza, no sólo en su contexto amplio sociológico sino en sus características concretas existentes dentro de la estructura social escolar. Los cuadros teóricos vigentes en las ciencias sociales prevalentes no deben considerarse como un tope final, sino como un principio para explorar otros modelos teóricos.

## V. CONCLUSIÓN

Las dos perspectivas teóricas presentadas aquí tienen su propio mérito y deben tomarse en cuenta. En realidad los factores sociales, económicos y políticos filtran su influencia hasta en los detalles más triviales de la organización de actividades escolares dentro de la clase. Los autores que avanzan teorías referentes al contexto específico de la instrucción, ven la adquisición del conocimiento como una extensión del proceso de transmisión cultural, en el cual hay una relación profunda entre el contenido cognoscitivo y las dimensiones afectivas del mensaje instruccional. Al fin y al cabo, los psicólogos y antropólogos examinan la adquisición del conocimiento como un proceso en el que el contenido y las dimensiones afectivas están inseparablemente unidas a la lengua que se usa para comunicar el conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLE, M. y P. Griffin, "A socio-historical approach to re-mediation", en *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 5 (4), 1983, pp. 69-74.

CUMMINS, J., "Empowering minority students: A framework for intervention", en *Harvard Educational Review*, 56 (1), 1986, pp. 18-35.

D'ANDRADE, R. G., "Cultural meaning systems", en R. A. Shweder y R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, pp. 88-119.

DEVOS, G., *Socialization for Achievement: Essays on the cultural psy-*

*chology of the Japanese*, Berkeley, University of California Press, 1973.

DÍAZ, S., L. C. Moll y H. Mehan, "Sociocultural resources in instruction: A context-specific approach", en *Beyond Language: Social and cultural factors in schooling language minority students*, Sacramento, CA., Bilingual Education Office, California State Department of Education, 1986, pp. 187-230.

ERCKSON, F., "School literacy, reasoning, and civility: An anthropologist's perspective", en *Review of Educational Research*, 54 (4), 1984, pp. 552-544.

GARRET, H. E., *Heredity: The cause of racial differences in intelligence*, Kilmarnock, VA., Patrick Henry Press, 1971.

GRIFFIN, P., D. Newman y M. Cole, *Activities, actions and formal operations: A Vygotskian analysis of a Piagetian task*, Laboratory of Comparative Human Cognition, San Diego, University of California, mimeo, 1981.

HOOD, L., R. McDermott, y M. Cole, "Let's try to make it a good day" —Some not so simple ways, *Discourses Processes*, 3, 1980, pp. 155-168.

INGLE, D. J., "Possible genetic basis of social problem: A reply to Ashley Montagu", en *Midway*, 10, 1980, pp. 105-121.

JENCKS, C., M. Smith, H. Aclard, J. J. Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heyrs y S. Michaelson, *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.

JENSEN, A. R., "How much can we boost. I Q. and scholastic achievement?", en *Harvard Educational Review*, sobretiro, No. 2, 1969, pp. 1-123.

\_\_\_\_\_, *Educability and group differences*, New York, Harper y Row, 1973

MCDERMOTT, R. y K. Gospodinoff, "Social contexts for ethnic borders and school failure", en H. T. Trueba, G. Guthrie y K. Au

(Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1981, pp. 212-230.

MOHATT, G., y F. Erickson, "Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach", en H. Trueba, G. Guthrie y K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, Inc, 1981, pp. 105-119.

OGBU, J., *The next generation: An ethnography of educación in an urban neighborhood*, New York, Academic Press, 1974.

\_\_\_\_\_, *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*, New York, Academic Press, 1978.

\_\_\_\_\_, "Origins of human competence: A cultural ecological perspective", en *Child Development*, 52, 1981a, pp. 413-429.

\_\_\_\_\_, "Societal forces as a context of ghetto children's school failure", en L. Feagans y D. Clark (Eds.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention*, New York, Academic Press, 1981b, pp. 117-138.

\_\_\_\_\_, "Cultural discontinuities and schooling", en *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4), 1982, pp. 290-307.

OGBU, J. y M. E. Matute-Bianchi, "Understanding sociocultural factors: Knowledge, identity and school adjustment", en *Beyond language: Social and cultural factors in schoolin language minority students*, Sacramento CA., Bilingual Education Office, California State Department of Education, 1986, pp. 73-142.

SCRIBNER, S. y M. Cole, *The psychology of literacy*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.

SHWEDER, R. A. y R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

SUAREZ-OROZCO, M. M., *Opportunity, family dynamics and achieve-*

*ment: The socio-cultural context of motivation among recent immigrants from Central America*, Ponencia presentada en el Congreso sobre investigación de minorías lingüísticas de la Universidad de California en la Ciudad de Tahoe, California, mayo-junio, 1985.

TRUEBA, H., L. Moll, S. Díaz y R. Díaz, *Improving the functional writing of bilingual secondary school students* (Contract No. 400-81-0023). Washington, D. C., National Institute of Education, ERIC, Clearinghouse on Languages and Linguistics, ED 240, 862, 1984.

VYGOTSKY, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Teiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.), Cambridge, Harvard University Press, 1978.